

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ О СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ

Рассматриваются подходы к изучению ролевого профессионального репертуара современного учителя. Обсуждаются результаты психологического обследования содержательных характеристик представлений учителей о своих профессиональных ролях. Установлено, что по мере освоения педагогического труда учителя не только расширяют диапазон профессиональных ролей, но и четче осознают способы их совершенствования. Обосновывается необходимость психологической помощи по расширению ролевого репертуара у учителей отдельных стажных групп.

Изменения социально-экономического устройства нашего общества повлекли за собой трансформацию его образовательной сферы. В общественном сознании оформились принципиально новые образовательные ценности и цели – воспитание не только грамотной и много знающей личности, но обязательно высоко нравственной, творческой и активной, свободной и социально адаптированной, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию. Для соответствия ожиданиям общества образование на всех уровнях перестраивается на демократическую основу, провозглашает своим ориентиром гуманистическую парадигму, а основным средством достижения своих целей выбирает личностно-развивающие модели обучения и воспитания. К сожалению, в массовой практике темп этих преобразований оставляет желать лучшего, а их ценность чаще декларируется, чем реализуется. На наш взгляд, причина сложившейся ситуации кроется в недостаточном внимании организаторов образовательного процесса к изменениям в профессиональном сознании и самосознании учителя.

Одной из центральных составляющих профессионального самосознания учителя является его представление о собственной профессиональной роли. Содержание этих представлений обуславливает профессиональное поведение учителя, особенности его педагогического взаимодействия с другими субъектами образовательной среды, влияет на отношение учителя к себе как к представителю профессии. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал, что представления являются особой формой регуляции деятельности и поведения человека и изменившийся характер представлений влечет за собой и изменения форм активности субъекта, регулируемых ими (1999). Ограниченные представления о своей профессиональной роли, их одноплановость и неструктурированность могут стать значимым препятствием для профессионального развития (Е.А. Климов, 1996; Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, 2001; Э.Ф. Зеер, 2002 и др.). В психологической науке исследо-

ватели неоднократно экспериментально доказывали, что помощь в осознании учителем своей профессиональной роли, расширение представлений о ней, формирование нового ее содержания существенно сказываются на эффективности педагогического труда (Л.М. Митина, 1990; А.К. Маркова, 1993; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, 2000; И.В. Вачков, 2000; Синягина, 2001, А.Б. Орлов, 2002; О.В. Кузьменкова, 2003; Н.В. Корепанова, О.И. Щербакова, И.М. Харимзянова, 2003 и мн. др.).

Целью нашего исследования стало изучение представлений учителей о своей профессиональной роли и определение специфического содержания этих представлений в разных стажных группах. Мы предположили, что данные представления не являются статическим образованием и в ходе накопления педагогического опыта либо обогащаются, либо, наоборот, утрачивают разнообразие и четкость. Анализ качественных и количественных характеристик, возможных противоречий и трудностей в представлениях учителей о собственной профессиональной роли позволил нам наметить основные направления практической психологической помощи учителям разных стажных групп.

* * *

Обращение к проблеме профессиональной роли современного учителя и представлениям о ней достаточно актуально как для теоретических, так и эмпирических психологических исследований последнего десятилетия.

В своих работах А.К. Маркова (1993, 1996) среди основных педагогических умений называет устойчивую профессиональную ролевую позицию. В разных плоскостях педагогического труда проявляются разные позиции учителя: в деятельности – это информатор, предметник, диагност, методист, исследователь, в общении – организатор, управленец, психотерапевт, актер, партнер, фасилитатор общения, а как личность – гражданин, мастер, новатор, творец, психолог и др. По сути педагогические ролевые позиции автор предлагает рассматри-

вать как устойчивые системы представлений учителя об ученике, себе, своем труде.

А.Б. Орлов (2002) обращается к содержанию профессиональной роли современного учителя в контексте анализа принципов организации нового педагогического взаимодействия. Принцип диалогизации предполагает смену позиции учителя-транслятора знаний на позицию равноправного субъекта общения. Согласно принципу проблематизации от учителя требуются навыки стимуляции у учащихся потребности в личностном развитии. Принцип персонификации призывает учителя отказаться от стандартов поведения, ролевых масок и фасадов и включиться в практику личного опыта, чувств, переживаний, истинных личностных проявлений. Для следования принципу индивидуализации педагогического процесса учителю необходимо научиться культивировать в каждом ученике индивидуальные особенности, склонности. Все перечисленные принципы и соответствующее им ролевое поведение предполагают наличие у учителя соответствующих личностных качеств и профессиональных навыков.

Сравнительный анализ уровней профессионального самосознания учителя и его ролевых позиций был проведен И.В. Вачковым (2000). Предлагаемая классификация отражается в следующих соответствующих друг другу уровнях: регулятивно-прагматический уровень – «Самодур»; эгоцентрический – «Доктор Фаустус», «Наполеон», «Нарцисс»; субъектно-универсальный – «Кот Леопольд», «Наблюдатель», «Штамповщик»; стереотипно-зависимый – «Самоактуализатор». При всей условности названий профессиональных ролей автору удалось выразить через них динамический характер ролевого репертуара учителя, исполняемого им на всем пути своего профессионального развития.

В ряде исследований были изучены и проанализированы требования-ожидания общества относительно профессионально важных качеств, реализуемых учителем в своих профессиональных ролях. Так, в работе Н.Ю. Синягиной (2001) сравнивались ожидания учеников и их родителей с представлениями учителей о себе. Родители предъявляют следующие требования к личности и деятельности учителей: опыт, эрудиция, инициативность, стремление к самообразованию и развитию, стремление использовать все новое и передовое в педагогике, терпимость, общительность, самостоятельность в работе. Учащиеся хотят видеть в своих учителях такие качества, как широкую эрудицию, склонность замечать в людях доброе и хорошее, любовь к детям, доброту, терпимость, коммуникабельность, преподавательское мастерство, творче-

ство в работе. Они ожидают от учителя мудрых действий, уважения и доверия, умения спокойно и справедливо разрешать различные ситуации. Представления самих учителей о своей профессиональной роли несущественно расходятся с представлениями учеников и их родителей, при этом учителя считают, что необходимые им личностные качества и профессиональные навыки у них развиты не в полной мере.

Интересным является аналогичное исследование В. Воронова (2001), проведенное им на студенческой выборке в педагогических вузах. По его данным будущие учителя выделяют следующие качества и характеристики профессиональной деятельности, необходимые учителю для успешного освоения профессиональной роли: понимание, уважение ученика, умение слушать и слышать, заинтересованность предметом, хорошее его знание и преподавание, любовь к детям, доброжелательность, общительность, открытость, изобретательность, тактичность и чувство юмора. В оценке себя как будущего учителя студенты отметили, что у них больше развито умение преподавать предмет и умение руководить рабочим процессом. Особо интересным представляется то обстоятельство, что эти качества они ценят выше, чем способность обеспечивать индивидуальное развитие ученика. Таким образом, будущие педагоги в большей степени ориентированы на ту профессиональную позицию учителя, которая не востребована современным обществом и которая в большей степени соответствует традиционной образовательной парадигме.

В исследованиях профессионального развития учителя мы неоднократно обращались к изучению представлений учителей о трансформации своей профессиональной роли (О.В. Кузьменкова, 1998, 2003). Примечательно, что сознание учителей всегда легче «обрабатывает» ролевые позиции, которые они исполняли в своем профессиональном прошлом. А вот осмысление актуальных и перспективных ролевых позиций могут осуществлять только учителя с высоким уровнем профессионального самосознания. Обнаруженная на разных этапах профессионализации связь между высокой продуктивностью представлений учителя о своих профессиональных ролях и предпосылками профессионального развития может рассматриваться как информативный показатель его эффективности.

Краткий теоретический обзор позволяет отметить, что психологами описан весьма разнообразный ролевой репертуар учителя, который пока не типологизирован на едином основании. В экспериментальных исследованиях изучались разные аспекты представлений учителя о своей

профессиональной роли: представления о предназначении своей профессии, представления о себе как о профессионале, о своих профессиональных качествах и профессиональных позициях, представления о своем профессиональном пути. При этом нами не обнаружено целостное изучение перечисленных структурных компонентов представлений учителей о своей профессиональной роли, а также содержательного анализа этих представлений в динамике профессионального становления учителя.

* * *

При сборе эмпирических данных мы отдали предпочтение проективным методам как наиболее надежным при работе с учительской выборкой. Это метод незавершенных предложений и метод направленных ассоциаций. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа.

В обследовании приняли участие 48 респондентов в возрасте от 20 до 58 лет*. Выборку составили учителя разных школ г. Оренбурга, имеющие педагогический стаж от 2 до 32 лет. Для достижения цели исследования вся выборка разделена на три группы. Первая группа учителей насчитывает 16 человек со стажем работы от 2 до 5 лет, средний стаж – 3,5 года. Данную группу составили учителя, находящиеся на стадии профессиональной адаптации. Вторая группа насчитывает 16 учителей со стажем работы от 5 до 20 лет со средним стажем работы 12 лет. Это период наиболее продуктивной профессиональной деятельности. И, наконец, в третью группу объединены учителя со стажем более 25 лет. Они представляют наиболее опытную группу учителей.

В результате проведенного обследования получены характерные для каждой стажной группы учителей представления о своей профессии, о своей профессиональной позиции, о себе как о профессионале и о своем профессиональном пути. Сравнивая данные между собой, мы получили следующую картину.

Представления об учительской профессии у начинающих учителей являются однонаправленными, касающимися только образования и передачи знаний подрастающему поколению (67%). У учителей второй группы представления о предназначении учительской профессии расширены до понимания необходимости формировать у учащихся нравственный облик и исследовательские навыки, а также содействовать социальной адаптации своих питомцев (71%). В третьей стажной группе представления о профессии сводятся к обеспечению доступности и

целенаправленности учебно-воспитательного процесса (61%). Таким образом, у учителей второй стажной группы (педстаж от 5 до 20 лет) представления о своей профессии оказались наиболее разноплановыми.

Представления о профессиональных позициях учителя у молодых специалистов и учителей средней стажной группы оказались во многом похожими и в большей степени направлены на просвещение, руководство, организацию учебного процесса (соответственно 49% и 36%). Но для учителей средней стажной группы более высока значимость таких позиций, как друг, товарищ (54%). Ролевые позиции учителей с большим стажем работы отличаются большей ориентированностью на воспитание и контроль (61%). Можно заметить, что в данном случае наиболее противоречивы представления о профессиональных позициях у учителей с опытом работы более 25 лет: они хотят одновременно опекать и оценивать.

При анализе *представлений учителей о себе и своих профессионально важных качествах* возникли определенные трудности. Оказалось, что учителя первой группы имеют достаточно узкие, нечеткие представления о себе как о профессионале. А вот учителя второй стажной группы оценивают себя как личность, реализующуюся в учительской профессии (69%). Отношение и оценка себя только на уровне исполнителя профессиональных функций оказалась типичной для учителей третьей стажной группы (73%). Следовательно, учителя второй стажной группы отличаются тем, что находятся в наиболее сензитивном периоде своего профессионального развития.

Представления о своем профессиональном пути и развитии у молодых учителей отражают их стремление к профессиональному росту и совершенствованию. Однако учителя данной стажной группы не видят иных путей для реализации этого стремления, кроме повышения уровня образования (80%). Учителей второй стажной группы отличает менее выраженное стремление к профессиональному развитию (но не его отсутствие) и при этом большой диапазон представляемых для этого возможностей, включая самообразование (69%). Учителя третьей стажной группы оценивают свой профессиональный путь как прошлое, нечто уже состоявшееся и не видят своего профессионального будущего (91%). Очевидно, что трансформация представлений о своем профессиональном пути связана с меняющимися у учителя возможностями профессионализации.

* Эмпирические данные получены под нашим руководством студентками психологического факультета ОГПУ за период 2002-2004 гг.

Сравнительный анализ позволяет сделать несколько заключений. Представления о профессиональной роли у начинающих учителей слабо структурированы. У них есть определенное представление о профессии и о себе, но нет представления о себе в профессии. По мере освоения педагогического труда не только расширяется диапазон возможных профессиональных ролей, реализуемых учителем, но и четче осознаются способы их исполнения и совершенствования. Однако нельзя считать данный процесс однонаправленным, так как у учителей, проработавших длительный срок, представления о профессиональной роли вновь утрачивают свою четкость, приобретают противоречивость, начинают сужаться, хотя не сводятся к тому же содержанию, что и у молодых специалистов.

Выявленная в ходе обследования динамика представлений учителей о своей профессии дает возможность определить направления практической работы психолога с учителями разных стажных групп.

Начинающим учителям необходима психологическая помощь по расширению репертуара своего ролевого поведения, выявлению собственных возможностей в реализации различных профессиональных ролей. Для этого молодой специалист должен активно осваивать опыт своих старших коллег, «примерять» на себя различные роли и выбирать наиболее соответствующие своему личностному облику.

Содержание представлений об учительской роли во второй стажной группе вполне отвечает гуманистическим принципам, что свидетельствует о понимании и признании этими учителями справедливости гуманистической педагогики. Тем не менее, для учителей этой группы мы также рекомендуем организовать психологическое сопровождение с целью содействия превращению гуманистических ориентаций во внутренние императивы профессионального поведения. Поскольку результаты показали, что учителя данной стажной группы не только

имеют структурированные и полные представления об исполняемых ими профессиональных ролях, но и готовы наращивать свой потенциал, то психологическая помощь для них может стать достаточно эффективной.

Психологическая работа с представлениями учителей третьей стажной группы, очевидно, должна носить характер формирования у них ориентаций на систему новых ожиданий общества.

* * *

Теоретический обзор и анализ результатов обследования представлений учителей о своей профессиональной роли дали нам основание для некоторых обобщений. Для полноценного осуществления профессиональной деятельности учителю необходим опыт, не исчерпывающийся одной или несколькими профессиональными ролями. Та палитра ситуаций, в которые вовлечен учитель в процессе решения профессиональных задач, предполагает исполнение различных профессиональных ролей, востребованных конкретными обстоятельствами. И если на этапе вхождения в профессию учителю важно уметь представлять себя в различных профессиональных ролях, то дальнейшее его профессиональное становление связано со структуризацией всего диапазона исполняемых ролей вокруг нескольких из них, с одной стороны – личностно значимых, а с другой – востребованных современным общественным сознанием.

Полученные нами результаты, безусловно, не исчерпывают проблему, а скорее обозначают различные ее аспекты. Тем не менее, на примере проделанной работы нам хотелось показать, что профессиональное развитие учителя не исчерпывается совершенствованием педагогических технологий, а во многом определяется особенностями профессионального сознания и самосознания учителя. Из этого следует, что любые ожидания общества от современного образования не оправдаются, если не изменятся представления самого учителя о своей профессии и о себе.

Список использованной литературы:

1. Вачков И.В. Уровни профессионального самосознания учителя // Школьный психолог, 2000, №5.
2. Воронов В. Представления будущих учителей о качествах, необходимых учителю // Педагогика, 2001, №2.
3. Зеер Э.Ф. Стратегии преодоления кризисов становления личности педагога // Мир психологии, 2002, №3.
4. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии, 2000, №3.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – Москва-Воронеж, 1996.
6. Корипанова Н.В., Щербакова О.И., Харимзянова И.М. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика, 2003, №3.
7. Кузьменкова О.В. Влияние внутриличностных противоречий на динамику профессионального развития учителя. – Оренбург, 2003.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
10. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии, 1990, №3.
11. Орлов А.Б. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества // Педагогика, 2002, №10.
12. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2001.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
14. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция. – М., 2001.